

Opvoedingsgedragingen en de Sociaal-Emotionele Ontwikkeling bij Peuters van 2 tot 3
jaar

A. Hartings (6290159)

K. de Heus (6263283)

2019-2020 Thesis Pedagogische Wetenschappen (200600042)

Begeleidster: L. Krijnen

26-06-2020

Abstract

Toddlerhood is a sensitive period in social-emotional development, in which the first social and emotional experiences of the child take place in the family context. In this research, it will be investigated whether the parenting practices 'emotional support' and 'stimulation' are related to the social-emotional development of toddlers between the ages 2 and 3 years old, and whether there are gender differences in this relation. Therefore, 243 mothers of healthy boys and girls between 24 and 36 months have completed the ASQ-SE and the CECPAQ, with which the social-emotional development of the toddler and the parenting practices of the parents are measured. Results of the hierarchical multiple regression analysis suggest that emotional support and stimulation primarily have a positive relation with the social-emotional development of the toddler. Furthermore, gender has no moderating influence on this relation. To conclude, it is important to identify problems in this relation in both boys and girls early on, because in this way, problems in the development can be prevented. Through interventions which are targeted to improve these parenting practices, problems in the development can be prevented.

Keywords: toddlers, social-emotional development, emotional support, stimulation, ASQ-SE, CECPAQ, gender difference

Opvoedingsgedragingen en de Sociaal-Emotionele Ontwikkeling bij Peuters van 2 tot 3 jaar

De peutertijd is een sensitieve periode in het leven waarin het kind vele ontwikkelingen doormaakt (Verhoeven, Deković, Bodden, & van Baar, 2017). Meerdere onderzoeken zijn gedaan naar deze belangrijke levensperiode, maar op sommige gebieden is de literatuur slechts beperkt. Eén van die onderbelichte onderwerpen is de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze leeftijdsgroep (Weisleder et al., 2019). De sociaal-emotionele ontwikkeling is het proces waarin een kind zich ontwikkelt op het gebied van sociaal-emotioneel functioneren, waarbij het kind steeds bewuster wordt van zichzelf en leert omgaan met veranderingen (Mindell, Leichman, DuMond, & Sadeh, 2017). Hoewel de sociaal-emotionele ontwikkeling gedurende het leven door verschillende contexten kan worden beïnvloed, worden de eerste sociale en emotionele ervaringen van het kind in de gezinscontext gelegd (Bronfenbrenner, 1979; Sroufe, 1997). Wanneer wordt gekeken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling, moet de invloed van de opvoeding hierop dus niet worden vergeten (Berg, 2011; Feldman & Eidelman, 2009).

Een goede sociaal-emotionele ontwikkeling is van essentieel belang om fundamentele levensvaardigheden te verwerven (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2019). De opbrengst van het sociaal-emotionele ontwikkelingsproces is sociaal-emotionele competentie. De sociaal-emotionele competentie is de integratie van het vermogen om emoties te begrijpen en te reguleren, positieve doelen te stellen en te behalen, empathie te voelen en te laten zien, positieve relaties aan te gaan en te behouden, en verantwoordelijke besluiten te maken (Parhomenko, 2014; Rubin, Coplan, Chen, Bowker, & McDonald, 2013; Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015). Uit onderzoek blijkt dat kinderen die beschikken over een goede sociaal-emotionele competentie een betere geestelijke gezondheid, meer vrienden en betere schoolprestaties hebben (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004; Denham & Brown, 2010; Jones & Bouffard, 2012).

Echter, moeilijkheden in de vroege ontwikkeling van sociaal-emotionele competenties kunnen leiden tot emotionele-, gedrags-, en/of sociale problemen (De Wolff, Theunissen, & Van Rooijen, 2017). Door deze problemen kan de ontwikkeling van het kind negatief beïnvloed worden. De mate waarin de ontwikkeling wordt beïnvloed, hangt onder andere af van de duur van de problemen. Het is daarom van belang deze problemen vroegtijdig te signaleren (De Wolff et al., 2017). Hiernaast hebben deze problemen ook invloed op de economische kosten en maatschappelijke participatie (JGZ-richtlijn Psychosociale problemen, 2016). Dit maakt de sociaal-emotionele ontwikkeling een relevant onderwerp voor nader onderzoek.

Tijdens het ervaren van moeilijkheden in de sociaal-emotionele ontwikkeling vertrouwen kinderen er op emotionele ondersteuning te ontvangen van de ouders (Bowlby, 1969). Emotionele ondersteuning helpt het kind namelijk emoties te reguleren. Ouders kunnen de opvoedingsvaardigheid 'emotionele ondersteuning' bieden door affectie te tonen, sensitief te zijn voor de signalen van het kind en in te spelen op deze signalen door responsief te zijn naar het kind toe (Ainsworth & Bell, 1974). Op deze manier wordt een gevoel van veiligheid en zekerheid geboden aan het kind. Te denken valt aan troosten, complimentjes geven, aanmoedigen en interesse tonen (Meij, 2011).

Er kunnen al enkele links worden gelegd tussen emotionele ondersteuning en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Zo blijkt uit onderzoek dat ouderlijke warmte en responsiviteit, gemeten bij kinderen van 4 tot 18 maanden oud, een significante voorspeller is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van peuters tussen de 3 en 5 jaar oud in lage- en middeninkomenslanden (Knauer, Ozer, Dow, & Fernald, 2019). Daarnaast blijkt uit onderzoek dat ouders die emotioneel ondersteunend zijn, meer positieve emoties uitdrukken en het kind door deze stimuli meer empathie vertoont (Zhou et al., 2002). Verder blijkt uit onderzoek dat in de eerste 6 jaar ouderlijke sensitiviteit tijdens spel de kwaliteit van latere relaties significant voorspelt (Grossmann & Grossmann, 2007). Kortom, emotionele ondersteuning kan gerelateerd zijn aan een positieve sociaal-emotionele ontwikkeling. Echter, of dit ook geldt bij peuters tussen de 2 en 3 jaar is nog onduidelijk.

Naast emotionele ondersteuning speelt stimulering ook een belangrijke rol in de ontwikkeling van de peuter (Verhoeven et al., 2017). Stimulering is echter een minder besproken opvoedingsgedraging in de literatuur en er bestaan verschillen in de operationalisatie van het begrip. Ook de positieve link tussen stimulering en de sociaal-emotionele ontwikkeling van peuters krijgt te weinig aandacht in de literatuur, hoewel deze positieve link wel is aangetoond (Weisleder et al., 2019). Echter, meer onderzoek is belangrijk, omdat de sociaal-emotionele ontwikkeling in de peutertijd als steeds belangrijker wordt geacht als men kijkt naar academisch en aanpassingssucces op de basisschool (Weisleder et al., 2019).

De theorie van Vygotsky geeft meer duidelijkheid rondom het begrip "stimuleren" in de opvoeding (Holden, 2010). Volgens deze theorie stimuleren ouders hun kind in het leren en ontwikkelen. Dit gebeurt op drie verschillende manieren. Ten eerste stimuleren ouders hun kind door hen te betrekken bij leerzame activiteiten, bijvoorbeeld voorlezen (Xie, Chan, Ji, & Chan, 2018). Ten tweede valt het aanbieden van ervaringen, zoals de peuter meenemen bij dagelijkse activiteiten en laten spelen met andere kinderen, onder stimulering. Het derde punt is het voorzien in speelgoed dat passend is voor de leeftijd van het kind. Deze aspecten worden gezien als onderdelen van stimulering in de opvoeding.

Uit de literatuur blijken er al enkele positieve links te zijn gelegd tussen bepaalde vormen van stimulering in de opvoeding en de sociaal-emotionele ontwikkeling bij peuters. Volgens de theorie van Vygotski (Holden, 2010) kan elk onderdeel van stimulering gelinkt worden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Zo laat een interventie betreffende het eerste aspect, leerzame activiteiten, zien dat een toename in de hoeveelheid voorlezen de sociaal-emotionele ontwikkeling verbetert (Mendelsohn et al., 2018). Het tweede punt, het aanbieden van ervaringen, waaronder interacties met leeftijdsgenoten en volwassenen, wordt positief gelinkt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling (Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2007). In de peutertijd zijn ouders nog bepalend in de hoeveelheid contact met leeftijdsgenoten, van wie de peuter sociaal gedrag imiteert, en dus ook in de mogelijkheden voor imitatie van sociaal gedrag (Rubin et al., 2013). Verder draagt het betrekken van het kind bij dagelijkse activiteiten, zoals het doen van boodschappen, bij aan interacties met volwassenen, wat een duidelijke positieve invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling van peuters heeft (Williams et al., 2007). Het laatste aspect van stimuleren, spelen met geschikt speelgoed, biedt peuters de kans te leren over sociale elementen in de omgeving en geeft hen de mogelijkheid om nieuwe vaardigheden te oefenen (Dauch, Imwalle, Ocasio, & Metz, 2018). Zo leren zij de omgeving te interpreteren, wat bijdraagt aan de sociale en emotionele ontwikkeling. Uit deze onderzoeken kan worden geconcludeerd dat meerdere links kunnen worden gelegd, maar dat een onderzoek dat alle onderdelen van de stimulering omvat nog ontbreekt.

Een ander aspect dat een rol speelt bij het onderzoeken van de sociaal-emotionele ontwikkeling van peuters is het sekseverschil hierin. Bij bepaalde competenties van de sociaal-emotionele ontwikkeling is namelijk een verschil tussen jongens en meisjes te zien. Zo is bekend dat meisjes eerder in hun ontwikkeling een sociale manier van spelen laten zien dan jongens (Barbu, Cabanes, & Le Maner-Idrissi, 2011). Verder blijkt uit onderzoek dat 5- tot 8-jarige meisjes beter zijn dan jongens in het begrijpen van emoties (Bosacki, 2007). Ook zijn er sekseverschillen in emotie-expressie en -regulatie (Chaplin & Aldao, 2013; Maguire, Niens, McCann, & Connolly, 2016; Chaplin, Klein, Cole, & Turpyn, 2017; Fung, Chung, & Cheng, 2019). Al met al zijn er vele indicaties die erop wijzen dat de sociaal-emotionele ontwikkeling verschillend kan zijn tussen jongens en meisjes.

Of dit mogelijk komt door een verschil in de relatie tussen opvoedingsgedragingen en de sociaal-emotionele ontwikkeling, is nog onduidelijk voor de opvoedingsgedragingen emotionele ondersteuning en stimulering. Pleck (2010) heeft de rol van sekse als moderator in het verband tussen opvoedingsgedragingen en de ontwikkeling beschreven. Hierbij wordt gesteld dat sensitieve en responsieve opvoeding van de vader een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van het kind, ongeacht het geslacht. Echter, wat de rol

van de moderator sekse is in het verband tussen andere opvoedingsgedragingen en de sociaal-emotionele ontwikkeling bij peuters, is niet beschreven in de literatuur. Het is hierom theoretisch relevant om hier meer onderzoek naar te doen.

Deze informatie leidt tot de vraag: In hoeverre zijn de opvoedingsgedragingen emotionele ondersteuning en stimulering in de opvoeding gerelateerd aan de sociaal-emotionele ontwikkeling bij peuters van 2 tot 3 jaar oud? Daarbij wordt onderzocht of dit verband verschillend is onder jongens en meisjes. Afgaande op de literatuur is de verwachting dat er een positief verband is tussen zowel emotionele ondersteuning en de sociaal-emotionele ontwikkeling van peuters als tussen stimulering en de sociaal-emotionele ontwikkeling van peuters. Daarbij wordt verwacht dat sekse geen modererende factor is. Als inderdaad blijkt dat opvoedingsgedragingen gerelateerd zijn aan een goede sociaal-emotionele ontwikkeling voor zowel jongens als meisjes, dan is het belangrijk om problemen in dit verband vroegtijdig te onderkennen en waar mogelijk interventies in te zetten om de opvoedingsgedragingen te verbeteren.

Methode

Participanten

De huidige studie is onderdeel van de grotere studie van Steenis, Verhoeven, Hessen en Van Baar (2015). Voor het huidige onderzoek hebben 243 moeders deelgenomen van kinderen tussen de 24 en 36 maanden oud, waarbij gegevens zijn ingevuld over 120 jongens (49,4%) en 123 meisjes (50,6%). Inclusiecriteria zijn gezonde kinderen tussen de 24 en 36 maanden. De meerderheid van de peuters (92,1%) is van Nederlandse afkomst. Dit geldt ook voor de ouders. De gemiddelde leeftijd van de moeders is 33,9 jaar en van de vaders 37,0 jaar. De meerderheid van de ouders heeft een gemiddeld tot hoog opleidingsniveau (zie Tabel 1 voor de beschrijvende statistieken voor deze variabelen).

Tabel 1

Beschrijving onderzoekspopulatie uitgesplitst naar 3 leeftijdsversies van de ASQ-SE

Leeftijdsversie ASQ-SE	Leeftijd in maanden			Sekse kind (n)		Hoogst afgeronde opleiding moeder (n)		
	M	SD	n	Jongen	Meisje	Laag ^a	Midden ^b	Hoog ^c
24	25,51	0,51	35	17	18	0	16	19
30	29,57	1,61	127	62	65	2	58	67
36 ^d	34,46	1,11	81	41	40	1	33	46
Totaal	30,62	3,33	243	120	123	3	107	132

Noot.

^a Geen opleiding of basisonderwijs/speciaal onderwijs.

^b LBO/MAVO/VMBO of HAVO/VWO/MBO.

^c HBO/Universiteit-bachelor of Universiteit, master of doctor.

^d Bij hoogst afgeronde opleiding moeder is er één missing.

Meetinstrumenten

Ages and Stages Questionnaire: Social Emotional (ASQ-SE). De Nederlandse versie van de ASQ-SE (Squires, Bricker, & Twombly, 2002) is een vragenlijst voor de ouders die gebruikt wordt om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen tussen de 3 en 66 maanden oud in kaart te brengen (Squires, Bricker, & Twombly, 2004). Dit screeningsinstrument meet de sociaal-emotionele ontwikkeling, welke in dit onderzoek de afhankelijke variabele is. De data van de peuters tussen de 24 en 36 maanden is verkregen via de ASQ-SE leeftijdsversies 24, 30 en 36 maanden. Via deze verschillende versies worden onderwerpen bevroegd die voor de betreffende leeftijdscategorie van toepassing zijn. Hierbij zijn de aspecten zelfregulatie, meegaandheid, sociale communicatie, adaptief functioneren, autonomie, affectie en interactie met mensen gemeten. Het aantal items verschilt per leeftijdsversie: leeftijdsversie 24 bevat 26 items, leeftijdsversie 30 bevat 29 items en leeftijdsversie 36 bevat 31 items. De items kunnen beantwoord worden met 'meestal' (score 0), 'soms' (score 5) en 'zelden/nooit' (score 10). Als er een vraag niet is ingevuld, wordt de gemiddelde score van het kind voor dit item gebruikt. De ruwe scores worden berekend door de scores van alle items bij elkaar op te tellen. Een lage score indiceert een positieve psychosociale uitkomst.

Door de Cotan zijn de betrouwbaarheid en de validiteit nog niet beoordeeld. De psychometrische eigenschappen uit de Nederlandse ASQ-SE zijn vergeleken met de Amerikaanse ASQ-SE en de SDQ. Hieruit komt naar voren dat de Nederlandse ASQ-SE minder goed is wegens vertaling en culturele verschillen die in het meetinstrument naar voren komen (Theunissen, Vogels, de Wolff, Crone, & Reijneveld, 2015). Dit zal echter bij meerdere buitenlandse meetinstrumenten zijn die in Nederland worden toegepast. Aangezien de ASQ-SE een veelgebruikt meetinstrument is in Nederland wordt verwacht dat de ASQ-SE ook voor het huidige onderzoek geschikt is.

Comprehensive Early Childhood Parenting Questionnaire (CECPAQ). De CECPAQ (Verhoeven, Van Baar, Deković, & Bodden, 2010) is een vragenlijst voor de ouders die gebruikt wordt om het opvoedingsgedrag van ouders met kinderen tussen de 1 en 4 jaar oud in kaart te brengen. Dit screeningsinstrument onderscheidt vijf opvoedingsdomeinen, waarbij in dit onderzoek de aspecten emotionele ondersteuning en stimulering worden bekeken als onafhankelijke variabelen. De opvoedingsgedraging emotionele ondersteuning bevat 13 items, waaronder de aspecten sensitiviteit, responsiviteit en affectie worden gemeten. Een voorbeelditem voor affectie is: "Ik knuffel, kus en omarm mijn kind zonder speciale reden". De opvoedingsgedraging stimulering bevat 13 items, waaronder de aspecten één-op-één activiteiten, blootstellen

en spelen worden gemeten. Een voorbeelditem van blootstelling is: "Ik laat mijn kind regelmatig met andere kinderen spelen". De items kunnen beantwoord worden op een 6-puntsschaal, oplopend van 'nooit' (score 1) tot 'altijd' (score 6). Binnen de domeinen wordt het gemiddelde berekend, waaruit een individuele score komt per opvoedingsgedraging. Een hoge score betekent dat deze opvoedingsgedraging kenmerkend is voor de ouder. Onderzoek van Verhoeven et al. (2017) suggereert dat de betrouwbaarheid goed is en de validiteit voldoende. Hierdoor wordt verwacht dat de CECPAQ voldoende betrouwbaar en valide is voor het huidige onderzoek.

Procedure

Bij dit onderzoek wordt bestaande data van de studie van Steenis et al. (2015) gebruikt. De kwantitatieve data is verkregen door in Nederland ouders van kinderen via krantenadvertenties, de kinderopvang, persoonlijke connecties en kindergezondheidscentra te werven (Steenis et al., 2015). Aan de ouders is gevraagd naar gegevens over het kind en over zichzelf, die van belang zijn voor dit onderzoek, zoals sekse, leeftijd, nationaliteit, gezondheid van het kind en het hoogst afgeronde opleidingsniveau van de ouders. Vervolgens kregen ouders de vragenlijsten met aanvullende informatie per post, waarmee de moeders binnen twee weken de vragenlijst thuis konden invullen.

Deze procedure is volgens het Medisch Ethisch Toetsingscommissie (METC) ethisch verantwoord. Zo hebben de onderzoekers informed consent laten ondertekenen door de participanten, waarmee de participanten toestemming hebben gegeven voor bijvoorbeeld het verwerken van hun gegevens en om deze eventueel te publiceren. Daarnaast hebben de onderzoekers gevraagd of de participanten moeilijkheden hebben ondervonden bij het invullen van het screeningsinstrument. Hiermee kan worden gesteld dat het huidige onderzoek ethisch verantwoord is.

Analyseplan

Alle analyses in het huidige onderzoek zijn uitgevoerd door gebruik te maken van SPSS Statistics 25. Voor het uitvoeren van de analyses is als eerste de data voor dit onderzoek gecontroleerd. Data die niet van belang waren, zijn verwijderd uit de dataset. Zo is alleen de leeftijdsgroep 24 tot en met 36 maanden geselecteerd voor dit onderzoek, wat resulteert in de verdeling van 24 tot en met 26 maanden voor leeftijdsversie 24, 27 tot en met 32 maanden voor leeftijdsversie 30, en 33 tot en met 36 maanden voor leeftijdsversie 36. Door middel van de beschrijvende statistiek werd meer inzicht gegeven in de data. Bij beide vragenlijsten werd een aantal items omgepooled. Daarnaast zijn gemiddelde scores voor beide vragenlijsten aangemaakt. Missings in de dataset waren aangegeven met 999. Deze zijn in de antwoordopties vervangen met gemiddeldes en in de vraag over zorgen vervangen met een 0. Hierna zijn somscores voor de ASQ-SE aangemaakt voor items die werden geanalyseerd. Scores die afweken, maar wel binnen

het bereik van de totaalscore vielen, werden wel meegenomen, aangezien het geldige scores zijn. Verder waren er in de data geen scores te zien die buiten de scoremogelijkheden vallen, waardoor er geen sprake was van het verwijderen van outliers. Het interactie-effect tussen de opvoedingsgedragingen en sekse is aangemaakt met de gecentreerde waardes van deze variabelen. Met deze uiteindelijke data werden nogmaals de beschrijvende statistieken bekeken en werd er gecontroleerd op de assumpties voor meervoudige regressie.

Vervolgens werd ten eerste geanalyseerd of er een verband is tussen het opvoedingsgedrag en de sociaal-emotionele ontwikkeling, welke continue variabelen zijn, door middel van een hiërarchische meervoudige regressieanalyse. Er werd gecontroleerd op sekse (dichotome variabele), aangezien de sociaal-emotionele ontwikkeling tussen jongens en meisjes anders kan verlopen (Barbu et al., 2011; Bosacki, 2007; Chaplin & Aldao, 2013), en de hoogst afgeronde opleiding van de moeder (ordinale variabele), aangezien er uit onderzoek blijkt dat een hoog opleidingsniveau van moeder vaak geassocieerd wordt met een betere ontwikkeling van het kind (Carneiro, Meghir, & Parey, 2013). Deze variabelen werden in model 1 als covariaten opgenomen. In model 2 werden beide opvoedingsgedragingen toegevoegd. Vervolgens werd de interactieterm van sekse en emotionele ondersteuning en sekse en stimulering toegevoegd in model 3. Hiermee werd de link tussen het gecentreerde tweeweg interactie-effect (emotionele ondersteuning x sekse en stimulering x sekse) en de sociaal-emotionele ontwikkeling geanalyseerd. Aangezien in het huidige onderzoek gebruik werd gemaakt van drie leeftijdsversies van de ASQ-SE, werden bovenstaande analyses voor elke versie apart uitgevoerd. Uit deze analyses kunnen geen causale verbanden getrokken kunnen worden, aangezien er gewerkt is met cross-sectionele data.

Resultaten

Beschrijvende Statistieken

Verschillende analyses zijn uitgevoerd om antwoord te vinden op de hoofdvraag. Hierbij zijn drie verschillende versies van de ASQ-SE gebruikt. Zie Tabel 1 voor de demografische statistieken en Tabel 2 voor gegevens uit de CECPAQ van de opvoedingsgedragingen emotionele ondersteuning en stimulering, en gegevens uit de ASQ-SE van de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Tabel 2

Beschrijving scores van de CECPAQ uitgesplitst naar 3 leeftijdsversies van de ASQ-SE

Leeftijdsversie ASQ-SE	Emotionele ondersteuning		Stimulering		Sociaal- emotionele ontwikkeling	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>

24	5,32	0,07	4,84	0,09	18,77	16,31
30	5,30	0,04	4,99	0,05	30,23	20,21
36	5,39	0,05	5,01	0,05	24,97	18,88
<i>Totaal</i>	5,33	0,46	4,97	0,51	-	-

Noot. Het streepje (-) geeft aan dat er geen totaal M en SD is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling, omdat er per leeftijdsversie een andere lijst werd gebruikt. Deze gegevens zijn dus niet relevant.

Assumpties

Er is gecontroleerd of er wordt voldaan aan de assumpties van een meervoudige regressieanalyse. Ten eerste is er gekeken naar de hoeveelheid participanten in verhouding tot het aantal voorspellers. Volgens de regel van Tabachnick & Fidell (2013), $50 + 8 \times (\text{aantal predictoren})$, voldoet de leeftijdsversie ASQ-SE 24 niet aan de eis. Ten tweede is de normaliteit gecontroleerd door middel van histogrammen, waaruit is gebleken dat de scores op alle drie de versies van de ASQ-SE niet normaal verdeeld, maar rechtsscheef zijn. Ook de scores op de CECPAQ zijn niet normaal verdeeld, waarbij de scores linksscheef verdeeld zijn. Ten derde is gekeken naar eventuele outliers. Deze zijn aanwezig, maar er is bewust gekozen om deze erin te houden. Ten vierde is de multicollineariteit gecontroleerd. Via de collineariteit statistieken is gevonden dat multicollineariteit geen probleem is in het huidig onderzoek. Hoewel uit de normal p-p plot geen duidelijke normaalverdeling is gebleken, indiceert de scatterplot geen patroon dat wijst op schending van normaliteit, lineariteit en homoscedasticiteit. Ondanks dat er een aantal assumpties zijn die worden geschonden voor de meervoudige regressieanalyse, is hiervoor gekozen aangezien andere analyses nadeliger zijn dan de meervoudige regressieanalyse. Zo geven niet-parametrische testen minder goed de verschillen tussen de verschillende leeftijdsgroepen weer, terwijl de parametrische meervoudige regressieanalyse dit wel doet. Daarnaast is de power van parametrische testen hoger, waardoor de meervoudige regressieanalyse het meest passend is in deze situatie (Frost, 2017).

De Invloed van Emotionele Ondersteuning en Stimulering op de Sociaal-Emotionele Ontwikkeling

Een hiërarchische meervoudige regressieanalyse is uitgevoerd om te onderzoeken of emotionele ondersteuning en stimulering in de opvoeding zijn gelinkt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling, waarbij gecontroleerd is op sekse en hoogst afgeronde opleiding van de moeder. Afgaande op de literatuur werd er verwacht dat er een positieve link is tussen zowel emotionele ondersteuning en de sociaal-emotionele ontwikkeling, als tussen stimulering en de sociaal-emotionele ontwikkeling van peuters in alle drie de leeftijdscategorieën.

Leeftijdscategorie 24. Echter, de sociaal-emotionele ontwikkeling wordt niet significant beïnvloed door deze variabelen in de leeftijdscategorie 24 maanden. In combinatie verklaren deze vier variabelen 3,6% van de variabiliteit in de sociaal-emotionele ontwikkeling, $R^2 = .036$, $F(4, 238) = 2.24$, $p = .07$. Hierbij verklaren drie van de vier variabelen in het model geen significante proportie van de variantie, namelijk het de hoogst afgeronde opleiding van de moeder ($p = .68$), sekse van het kind ($p = .08$) en de emotionele ondersteuning, $\beta = .06$, $t(238) = .86$, $p = .39$. Stimulering is de enige variabele die in de sociaal-emotionele ontwikkeling wel een significante proportie van de variantie kan verklaren, $\beta = -.17$, $t(238) = -2.39$, $p = .02$. Dit geeft aan dat een hogere mate van stimulering samenhangt met een betere sociaal-emotionele ontwikkeling, waarmee de hypothese deels wordt bevestigd.

Leeftijdscategorie 30. De sociaal-emotionele ontwikkeling wordt significant beïnvloed door de combinatie van de variabelen in de leeftijdscategorie 30 maanden. In combinatie verklaren deze vier variabelen 5,0% van de variabiliteit in de sociaal-emotionele ontwikkeling, $R^2 = .050$, $F(4, 238) = 3.12$, $p = .02$. De combinatie van de vier variabelen kan variantie in de sociaal-emotionele ontwikkeling verklaren. Alle vier de variabelen in het model, de hoogst afgeronde opleiding van de moeder ($p = .47$), sekse van het kind ($p = .40$), emotionele ondersteuning, $\beta = -.14$, $t(238) = -1.94$, $p = .053$, en stimulering, $\beta = -.11$, $t(238) = -1.57$, $p = .12$, verklaren geen significante proportie van de variantie. De hypothese wordt niet bevestigd, omdat zowel emotionele ondersteuning als stimulering geen significante proportie van de variantie van de sociaal-emotionele ontwikkeling verklaren. Echter is er voor emotionele ondersteuning wel sprake van een positieve trend, deze ligt dicht bij de grens van significantie.

Leeftijdscategorie 36. De sociaal-emotionele ontwikkeling wordt significant beïnvloed door de combinatie van de variabelen in de leeftijdscategorie 36 maanden. In combinatie verklaren deze vier variabelen 7,5% van de variabiliteit in de sociaal-emotionele ontwikkeling, $R^2 = .075$, $F(4, 238) = 4.79$, $p = .001$. De combinatie van de variabelen kan variantie in de sociaal-emotionele ontwikkeling verklaren. Hierbij verklaren twee van de vier variabelen in het model geen significante proportie van de variantie, namelijk sekse van het kind ($p = .29$) en stimulering, $\beta = -.09$, $t(238) = -1.23$, $p = .22$. De hoogst afgeronde opleiding van de moeder, $\beta = -.13$, $t(238) = -2.10$, $p = .04$, en emotionele ondersteuning, $\beta = -.173$, $t(238) = -2.40$, $p = .02$, zijn de twee variabelen die wel een significante proportie van de variantie in de sociaal-emotionele ontwikkeling kunnen verklaren. Het negatieve verband tussen de covariaat hoogst afgeronde opleiding van de moeder en de sociaal-emotionele ontwikkeling, geeft aan dat een hogere afgeronde opleiding van de moeder samenhangt met een betere sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast geven de resultaten aan dat een hogere mate van

emotionele ondersteuning samenhangt met een betere sociaal-emotionele ontwikkeling, waarmee de hypothese deels wordt bevestigd.

De Invloed van Emotionele Ondersteuning en Stimulering op de Sociaal-Emotionele Ontwikkeling met Sekse als Moderator

Een hiërarchische meervoudige regressieanalyse is uitgevoerd om te onderzoeken of de emotionele ondersteuning, stimulering, de emotionele ondersteuning in interactie met sekse en stimulering in interactie met sekse gelinkt zijn aan de sociaal-emotionele ontwikkeling, waarbij gecontroleerd is op sekse en hoogst afgeronde opleiding van de moeder. Afgaande op de literatuur werd er verwacht dat er een positieve link is tussen zowel emotionele ondersteuning en de sociaal-emotionele ontwikkeling, als tussen stimulering en de sociaal-emotionele ontwikkeling van peuters in alle drie de leeftijdscategorieën, waarbij sekse geen modererende factor is.

Leeftijdscategorie 24. De sociaal-emotionele ontwikkeling wordt niet significant beïnvloed door de combinatie van deze variabelen in de leeftijdscategorie 24 maanden. In combinatie verklaren deze zes variabelen 4,5% van de variabiliteit in de sociaal-emotionele ontwikkeling, $R^2 = .045$, $F(6, 236) = 1.87$, $p = .09$ (zie Tabel 3 voor het model). Er is dus geen sprake van een verband tussen alle variabelen. Hierbij verklaren vijf van de zes variabelen in het model geen significante proportie invloed, namelijk de hoogst afgeronde opleiding van de moeder ($p = .68$), sekse van het kind ($p = .08$), emotionele ondersteuning, $\beta = .07$, $t(236) = .98$, $p = .33$, sekse als moderator voor emotionele ondersteuning, $\beta = .01$, $t(236) = .10$, $p = .92$, en sekse als moderator voor stimulering, $\beta = .09$, $t(236) = 1.25$, $p = .21$. Stimulering is de enige variabele die in de sociaal-emotionele ontwikkeling wel een significante proportie van de variantie kan verklaren, $\beta = -.19$, $t(236) = -2.59$, $p = .01$. Dit geeft aan dat een hogere mate van stimulering samenhangt met een betere sociaal-emotionele ontwikkeling. De hypothese wordt bevestigd, aangezien de interactie tussen de opvoedingsgedragingen en sekse geen significante invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling heeft.

Leeftijdscategorie 30. De sociaal-emotionele ontwikkeling wordt significant beïnvloed door de combinatie van deze variabelen in de leeftijdscategorie 30 maanden. In combinatie verklaren deze zes variabelen 5,7% van de variabiliteit in de sociaal-emotionele ontwikkeling, $R^2 = .057$, $F(6, 236) = 2.38$, $p = .03$ (zie Tabel 3 voor het model). De combinatie van de zes variabelen kan variantie in de sociaal-emotionele ontwikkeling verklaren. Hierbij verklaren vijf van de zes variabelen in het model geen significante proportie invloed, namelijk de hoogst afgeronde opleiding van de moeder ($p = .47$), sekse van het kind ($p = .40$), stimulering, $\beta = -.11$, $t(236) = -1.46$, $p = .14$, sekse als moderator voor emotionele ondersteuning, $\beta = -.08$, $t(236) = -1.05$, $p = .29$, en sekse als moderator voor stimulering, $\beta = -.02$, $t(236) = -.22$, $p = .82$. Emotionele ondersteuning is de enige variabele die een significante proportie van de variantie in de

sociaal-emotionele ontwikkeling kan verklaren, $\beta = -.15$, $t(236) = -2.03$, $p = .04$. Dit geeft aan dat een hogere mate van emotionele ondersteuning samenhangt met een betere sociaal-emotionele ontwikkeling. De hypothese wordt bevestigd, aangezien de interactie tussen de opvoedingsgedragingen en sekse geen significante invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling heeft.

Leeftijdscategorie 36. De sociaal-emotionele ontwikkeling wordt significant beïnvloed door de combinatie van deze variabelen in de leeftijdscategorie 36 maanden. In combinatie verklaren deze zes variabelen 7,5% van de variabiliteit in de sociaal-emotionele ontwikkeling, $R^2 = .075$, $F(6, 236) = 3.17$, $p = .005$ (zie Tabel 3 voor het model). Hierbij verklaren vier van de zes variabelen in het model geen significante proportie van de variantie, namelijk sekse van het kind ($p = .29$), stimulering, $\beta = -.09$, $t(236) = -1.22$, $p = .23$, sekse als moderator voor emotionele ondersteuning, $\beta = -.01$, $t(236) = -.16$, $p = .87$, en sekse als moderator voor stimulering, $\beta = .01$, $t(236) = .11$, $p = .91$. De hoogst afgeronde opleiding van de moeder, $\beta = -.13$, $t(236) = -2.09$, $p = .04$, en emotionele ondersteuning, $\beta = -.17$, $t(238) = -2.38$, $p = .02$, zijn de twee variabelen die wel een significante proportie van de variantie in de sociaal-emotionele ontwikkeling kunnen verklaren. Het negatieve verband tussen de covariaat hoogst afgeronde opleiding van de moeder en de sociaal-emotionele ontwikkeling, geeft aan dat een hogere afgeronde opleiding van de moeder samenhangt met een betere sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast geven de resultaten aan dat een hogere mate van emotionele ondersteuning samenhangt met een betere sociaal-emotionele ontwikkeling. De hypothese wordt bevestigd, aangezien de interactie tussen de opvoedingsgedragingen en sekse geen significante invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling heeft.

Tabel 3

Het uiteindelijke model van de hiërarchische meervoudige regressieanalyse, per ASQ-SE versie

Variabelen	ASQ-SE versie 24 (n=35)			ASQ-SE versie 30 (n=127)			ASQ-SE versie 36 (n=81)		
	b (s.e.)	β	t	b (s.e.)	β	t	b (s.e.)	β	t
Hoogste afgeronde opleiding moeder	-0,16 (0,40)	-0,03	-0,41	-0,69 (0,94)	-0,05	-0,73	-1,45 (0,69)	-0,13	-2,09*
Sekse van het kind	-1,38 (0,79)	-0,11	-1,76	1,56 (1,86)	0,05	0,84	-1,46 (1,37)	-0,07	-1,06
Emotionele ondersteuning	0,97 (0,99)	0,07	0,98	-4,77 (2,35)	-0,15	-2,03*	-4,12 (1,73)	-0,17	-2,38*
Stimulering	-2,29 (0,89)	-0,19	-2,59*	-3,07 (2,10)	-0,11	-1,46	-1,88 (1,55)	-0,09	-1,22
Sekse van het kind x Emotionele ondersteuning	0,20 (1,98)	0,01	0,10	-4,93 (4,69)	-0,08	-1,05	-0,55 (3,46)	-0,01	-0,16

Sekse van het kind x Stimulering	2,22 (1,77)	0,09	1,25	-0,94 (4,21)	-0,02	-0,22	0,33 (3,10)	0,01	0,11
-------------------------------------	-------------	------	------	--------------	-------	-------	-------------	------	------

Note. Model 3 van de regressieanalyse wordt hier gerepresenteerd. In model 1 zijn alleen de covariaten getoond en in model 2 is de opvoedingsgedragingen toegevoegd. Model 2 is voor de ASQ-SE versie 24 en 36 hetzelfde als model 3 wat betreft significantie van alle variabelen. Model 2 verschilt voor de ASQ-SE versie 30 voor de variabele emotionele ondersteuning wat betreft significantie, er was in model 2 sprake van een trend ($p = .053$).

* Significant effect, $p < .05$

Discussie

In dit onderzoek is antwoord gezocht op de vraag: 'In hoeverre zijn de opvoedingsgedragingen emotionele ondersteuning en stimulering in de opvoeding gerelateerd aan de sociaal-emotionele ontwikkeling bij peuters van 2 tot 3 jaar oud, waarbij is onderzocht of dit verband verschillend is onder jongens en meisjes'. Uit het directe verband (model 2) is gebleken dat stimulering in de opvoeding positief gerelateerd is aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van peuters tussen de 24 en 26 maanden, er een positieve trend is voor de link tussen emotionele ondersteuning in de opvoeding en de sociaal-emotionele ontwikkeling van peuters tussen de 27 en 32 maanden en emotionele ondersteuning in de opvoeding positief gerelateerd is aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van peuters tussen de 33 tot en met 36 maanden. In deze laatste groep werd ook een samenhang gevonden tussen de covariaat hoogst afgeronde opleiding van de moeder en de sociaal-emotionele ontwikkeling van peuters. Het moderatie effect van sekse werd in alle drie de leeftijdsgroepen niet gevonden.

Emotionele ondersteuning lijkt in dit onderzoek een positief verband te hebben met de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit komt overeen met de gevonden literatuur en de hypothese die aan de hand hiervan was opgesteld (Knauer et al., 2019). Een mogelijke verklaring voor de afwijkende resultaten voor de variabele emotionele ondersteuning bij de leeftijdsgroep 24 tot en met 26 maanden, is dat de steekproef uit een te kleine hoeveelheid participanten bestond. Hierdoor wordt minder snel een significant verband gevonden (Tabachnick & Fidell, 2013). Daarnaast kunnen bevindingen hierdoor niet naar de totale bevolking gegeneraliseerd worden. Desalniettemin kan emotionele ondersteuning een positieve rol spelen in de sociaal-emotionele ontwikkeling van peuters.

Stimulering lijkt in dit onderzoek geen significant verband te hebben met sociaal-emotionele ontwikkeling, waarop de leeftijdsgroep 24 tot en met 26 maanden een uitzondering is. Deze bevindingen komen niet overeen met de gevonden literatuur en de hypothese die aan de hand hiervan was opgesteld (Weisleder et al., 2019). Zoals eerder genoemd, is de steekproef van de leeftijdsgroep 24 tot en met 26 maanden erg klein, waardoor dit mogelijk een toevalsbevinding kan zijn. Een mogelijke verklaring voor het ontbreken van een verband kan te maken hebben met het feit dat emotionele ondersteuning in dezelfde analyse is meegenomen. Uit onderzoek blijkt dat sommige opvoedingsgedragingen, waaronder emotionele ondersteuning en stimulering, invloed op

elkaar hebben (Verhoeven et al., 2017). Hierdoor kan het verband tussen stimulering en sociaal-emotionele ontwikkeling minder goed naar voren komen in de analyses, wanneer het verband tussen emotionele ondersteuning en sociaal-emotionele ontwikkeling een significant resultaat laat zien.

Uit het onderzoek is gebleken dat er geen modererend effect van sekse is voor peuters tussen de 2 tot 3 jaar, wat betekent dat het verband tussen de opvoedingsgedragingen en sociaal-emotionele ontwikkeling niet sterker is voor jongens of meisjes. Uit de gevonden resultaten van het huidige onderzoek lijkt het onderzoek van Pleck (2010) bevestigd te worden, aangezien hierin bij een sensitieve en responsieve opvoeding geen modererend verband van sekse was gevonden. De opgestelde hypothese wordt bevestigd. Hiermee is er mogelijk een literatuur gap opgevuld, aangezien er nog geen kennis beschikbaar was over de modererende rol van sekse in de relatie tussen emotionele ondersteuning en stimulering in de opvoeding en sociaal-emotionele ontwikkeling bij peuters.

Over de analyses van dit onderzoek zijn een aantal positieve en negatieve aspecten te benoemen. Een positief aspect van dit onderzoek is dat er is gecontroleerd op twee verschillende covariaten, waarmee werd gecontroleerd op de mogelijke invloed van deze variabelen. Een limitatie van dit onderzoek is dat er niet gecontroleerd is op leeftijd. Een reden hiervoor is dat er in dit onderzoek weinig data beschikbaar was. Het toevoegen van een extra covariaat had er in dit geval voor kunnen zorgen dat de power kleiner zou worden. Om de power te behouden zou er een grotere steekproef nodig zijn (Tosteson, Buzas, Demidenko, & Karagas, 2003). Voor vervolgonderzoek is het van belang om een grote steekproef te hebben en leeftijd als covariaat mee te nemen, aangezien de peutertijd bekend staat als een periode met snelle veranderingen in de ontwikkeling (Briggs-Gowan, Carter, Bosson-Heenan, Guyer, & Horwitz, 2006). Hierom zou het meenemen van de leeftijd als covariaat in vervolgonderzoek kunnen leiden tot het vinden van verschillen tussen gemiddelden in de populaties, onafhankelijk van de leeftijd (Rietveld & van Hout, 2005). Een tweede limitatie, zoals eerder benoemd, is de te kleine steekproef voor ASQ-SE leeftijdsversie 24. Een derde limitatie is dat de scores van zowel de ASQ-SE als de CECPAQ niet normaal verdeeld zijn. Om de hypothese te toetsen werd er uitgegaan van een normale verdeling, wat hier dus niet het geval was. Hierdoor zijn uitspraken minder betrouwbaar. Voor volgend onderzoek is het belangrijk na te gaan of de steekproeven groot genoeg zijn en of deze normaal verdeeld zijn. Op deze manier kunnen meer betrouwbare resultaten worden gevonden en gegeneraliseerd worden naar de populatie. Een laatste limitatie is dat het onderzoek cross-sectioneel en correlatieel is, waardoor hieruit geen causale verbanden kunnen worden getrokken. Longitudinaal onderzoek zou nodig zijn om meer te kunnen zeggen over causaliteit.

Vanwege de wisselende bevindingen in de literatuur en de beperkte hoeveelheid hiervan over het onderzochte verband, is het belangrijk dat er meer onderzoek wordt gedaan. Ten eerste is het hierbij belangrijk dat de begrippen "emotionele ondersteuning" en "stimulering" in verschillende studies op eenzelfde manier geoperationaliseerd worden en dus dezelfde aspecten gemeten worden. Dit is op dit moment nog niet het geval. Op deze manier kunnen studies beter met elkaar worden vergeleken en kunnen er betere conclusies uit worden getrokken. Ten tweede is het van belang om meer onderzoek te doen naar opvoedingsgedragingen in de peutertijd en de invloed hiervan op de sociaal-emotionele ontwikkeling, omdat er over deze leeftijdsgroep nog maar een beperkte hoeveelheid literatuur te vinden is. Dit is belangrijk aangezien de peutertijd een sensitieve periode in de ontwikkeling is (Bornstein, Arterberry, & Lamb, 2014; Verhoeven et al., 2017).

Al met al is gebleken dat opvoedingsgedragingen mogelijk positief samenhangen met de sociaal-emotionele ontwikkeling van peuters. Hierom is het belangrijk om problemen in dit verband vroegtijdig te onderkennen en waar mogelijk interventies in te zetten om opvoedingsgedragingen te verbeteren. Op deze manier kan worden voorkomen dat er problemen ontstaan in de ontwikkeling van de peuter, bijvoorbeeld bij het succesvol functioneren op de basisschool (Weisleder et al., 2019), op het gebied van economische kosten en de maatschappelijke participatie (JGZ-richtlijn Psychosociale problemen, 2016).

Referenties

- Ainsworth, M., & Bell, S. (1974). Mother-infant interaction and the development of competence. In K. Connolly, & J. Bruner (Eds.), *The growth of competence* (pp. 97– 118). New York, NY: Academic Press.
- Barbu, S., Cabanes, G., & Le Maner-Idrissi, G. (2011). Boys and girls on the playground: Sex differences in social development are not stable across early childhood. *Plos One*, *6*, 1-7. doi:10.1371/journal.pone.0016407
- Berg, B. (2011). The effects of parenting styles on a preschool aged child's social emotional. *Developmental Science*, *12*, 94-200. doi:10.1.1.389.9869
- Bornstein, M. H., Arterberry, M. E., & Lamb, M. E. (2014). *Development in infancy: A contemporary introduction*. New York, NY: Psychology Press.
- Bosacki, S. L. (2007). Children's understandings of emotions and self: Are there gender differences?. *Journal of Research in Childhood Education*, *22*, 155-172. doi:10.1080/02568540709594619
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York, NY: Basic.
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Bosson-Heenan, J., Guyer, A. E., & Horwitz, S. M. (2006). Are infant-toddler social-emotional and behavioral problems transient?. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *45*, 849-858. doi:10.1097/01.chi.0000220849.48650.59
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *591*, 98-124. doi:10.1177/0002716203260102
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *139*, 735-765. doi:10.1037/a0030737
- Chaplin, T. M., Klein, M. R., Cole, P. M., & Turpyn, C. C. (2017). Developmental change in emotion expression in frustrating situations: The roles of context and gender. *Infant and Child Development*, *26*, 1-30. doi:10.1002/icd.2028
- Carneiro, P., Meghir, C., & Pary, M. (2013). Maternal education, home environments, and the development of children and adolescents. *Journal of the European Economic Association*, *11*, 123-160. doi:10.1111/j.1542-4774.2012.01096.x
- Dauch, C., Imwalle, M., Ocasio, B., & Metz, A. E. (2018). The influence of the number of toys in the environment on toddlers' play. *Infant Behavior and Development*, *50*, 78-87. doi:10.1016/j.infbeh.2017.11.005

- De Wolff, M. S., Theunissen, M. H. C., & Van Rooijen, K. (2017). JGZ-richtlijn psychosociale problemen. *JGZ Tijdschrift voor Jeugdgezondheidszorg*, *49*, 90-92. doi:10.1007/s12452-017-0118-6
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, *21*, 652-680. doi:10.1080/10409289.2010.497450
- Feldman, R., & Eidelman, A. I. (2009). Biological and environmental initial conditions shape the trajectories of cognitive and social-emotional development across the first years of life. *Developmental Science*, *12*, 194-200. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00761.x
- Frost, J. (2017). *Nonparametric Tests vs. Parametric Tests*. Geraadpleegd van <https://statisticsbyjim.com/hypothesis-testing/nonparametric-parametric-tests/>
- Fung, W. K., Chung, K. K. H., & Cheng, R. W. Y. (2019). Gender differences in social mastery motivation and its relationships to vocabulary knowledge, behavioral self-regulation, and socioemotional skills. *Early Education and Development*, *30*, 280-293. doi:10.1080/10409289.2018.1544004
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2007). The Impact of Attachment to Mother and Father at an Early Age on Children's Psychosocial Development through Young Adulthood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/profile/Klaus_Grossmann2/publication/251833152_The_Impact_of_Attachment_to_Mother_and_Father_and_Sensitive_Support_of_Exploration_at_an_Early_Age_on_Children's_Psychosocial_Development_through_Young_Adulthood/links/53e49d4e0cf25d674e94de24/The-Impact-of-Attachment-to-Mother-and-Father-and-Sensitive-Support-of-Exploration-at-an-Early-Age-on-Childrens-Psychosocial-Development-through-Young-Adulthood.pdf
- Holden, G. W. (2010). *Parenting: A dynamic perspective*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, *26*, 1-33. doi:10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x
- JGZ-richtlijn Psychosociale problemen. (2016). Gevolgen. Geraadpleegd van <https://www.ncj.nl/richtlijnen/alle-richtlijnen/richtlijn/?richtlijn=35&rlpag=1750>
- Knauer, H. A., Ozer, E. J., Dow, W. H., & Fernald, L. C. (2019). Parenting quality at two developmental periods in early childhood and their association with child development. *Early Childhood Research Quarterly*, *47*, 396-404. doi:10.1016/j.ecresq.2018.08.009
- Maguire, L. K., Niens, U., McCann, M., & Connolly, P. (2016). Emotional development among early school-age children: Gender differences in the role of problem

- behaviours. *Educational Psychology*, 36, 1408-1428.
doi:10.1080/01443410.2015.1034090
- Meij, H. (2011). De basis van opvoeding en ontwikkeling. Geraadpleegd van <http://www.opvoedingsondersteuning.info/nl/Download-NJi/Normale-ontwikkeling-pdftekst.pdf>
- Mendelsohn, A. L., Cates, C. B., Weisleder, A., Johnson, S. B., Seery, A. M., Canfield, C. F., ... & Dreyer, B. P. (2018). Reading aloud, play, and social-emotional development. *Pediatrics*, 141, 1-12. doi:10.1542/peds.2017-3393
- Mindell, J. A., Leichman, E. S., DuMond, C., & Sadeh, A. (2017). Sleep and social-emotional development in infants and toddlers. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46, 236-246. doi:10.1080/15374416.2016.1188701
- Parhomenko, K. (2014). Diagnostic methods of socio-emotional competence in children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 329-333.
doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.142
- Pleck, J. H. (2010). Fatherhood and masculinity. In M.E. Lamb (5th Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 27-57). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rietveld, T., & van Hout, R. (2005). *Statistics in language research: Analysis of variance*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Bowker, J., & McDonald, K. L. (2013). Peer relationships in childhood. In *Social and Personality Development* (pp. 317-368). Psychology Press. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/profile/Cynthia_Rohrbeck/publication/232608556_Peer_Relationships_Childhood/links/53ecf7c00cf2981ada110cab/Peer-Relationships-Childhood.pdf
- Steenis, L. J., Verhoeven, M., Hessen, D. J., & Van Baar, A. L. (2015). Parental and professional assessment of early child development: the ASQ-3 and the Bayley-III-NL. *Early Human Development*, 91, 217-225. doi:10.1016/j.earlhumdev.2015.01.008
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2019, 23 oktober). Sociaal-emotionele ontwikkeling. Geraadpleegd van <https://slo.nl/thema/meer/gezonde-leefstijl/doelgroepen-thema/sociaal-emotionele/>
- Sroufe, L. A. (1997). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2002). *The ASQ:SE user's guide: For the Ages & Stages Questionnaires: Social-emotional*. Washington, DC: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2004). Parent-completed screening for social emotional problems in young children: The effects of risk/disability status and

- gender on performance. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 25, 62-73. doi: 10.1002/imhj.10084
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Theunissen, M. H., Vogels, A. G., de Wolff, M. S., Crone, M. R., & Reijneveld, S. A. (2015). Comparing three short questionnaires to detect psychosocial problems among 3 to 4-year olds. *BMC pediatrics*, 15, 1-8. doi:10.1186/s12887-015-0391-y
- Tosteson, T. D., Buzas, J. S., Demidenko, E., & Karagas, M. (2003). Power and sample size calculations for generalized regression models with covariate measurement error. *Statistics in Medicine*, 22, 1069-1082. doi:10.1002/sim.1388
- Verhoeven, M., Baar, A. van, Dekovic, M., & Bodden, D. (2010). The development of a Comprehensive Early Childhood Parenting Questionnaire (CECPAQ). Unpublished manuscript.
- Verhoeven, M., Deković, M., Bodden, D., & van Baar, A. L. (2017). Development and initial validation of the comprehensive early childhood parenting questionnaire (CECPAQ) for parents of 1–4 year-olds. *European Journal of Developmental Psychology*, 14, 233-247. doi:10.1080/17405629.2016.1182017
- Weisleder, A., Cates, C. B., Harding, J. F., Johnson, S. B., Canfield, C. F., Seery, A. M., ... & Mendelsohn, A. L. (2019). Links between shared reading and play, parent psychosocial functioning, and child behavior: Evidence from a randomized controlled trial. *The Journal of Pediatrics*, 213, 187-195. doi:10.1016/j.jpeds.2019.06.037
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York, NY: The Guilford Press.
- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M. (2007). Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior and Development*, 30, 353-365. doi:10.1016/j.infbeh.2006.10.008
- Xie, Q. W., Chan, C. H., Ji, Q., & Chan, C. L. (2018). Psychosocial effects of parent-child book reading interventions: A meta-analysis. *Pediatrics*, 141, 1-14. doi:10.1542/peds.2017-2675
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., ... & Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73, 893-915. doi:10.1111/1467-8624.00446